

Udvardi-Lakos Endre

Oktatási Minisztérium

el.udvardi@OM.GOV.hu

LIFELONG-LEARNING, MODUL, KOMPETENCIA (tézisek és magyarázatok)

Nincs olyan szakember az oktatásügy (elsősorban a szakképzés és a felsőoktatás) területén, aki ne találkozna folyamatosan a fenti címben megjelölt fogalmakkal. Aki a távoktatás vagy az e-learning problémakörében és gyakorlatában dolgozik, többnyire külföldi képzési modelleket is ismer. Így nem jelent újdonságot számára egyik fent említett fogalom sem, különösen nem az az alapelv és szervezeti modell, mely az átadni kívánt tananyagot kisebb, önmagában is értelmezhető szervezési egységben, modulárisan értelmezi.

Ugyanakkor, aki a hazai helyzetet elemzi és alaposabban szeretne elmélyedni a fogalmak értelmezésében, sok zűrzavart, tisztázatlanságot, és ellentmondások tömegét tapasztalhatja. Ideje rendet tenni e téren.

Remélem, hogy okfejtéseim végére kiderül, hogy az általam kiválasztott három igen gyakran használt fogalom – a *lifelong-learning*, a *modul* és a *kompetencia* – nem véletlenül került egymás mellé. Szorosan összefonódnak, egymást feltételezik, és egy új szemléletű rendszerfejlesztés kulcsfogalmai, kiindulópontjai lehetnek, illetve kellene hogy legyenek. Remélem az is világossá válik, hogy a *lifelong-learning* nem csupán szakadatlan felnőttoktatás, a *modul* nem csupán oktatásszervezés-technikai alapfogalom, a *kompetencia* pedig nem csupán egy divatos műszó.

Kezdjük talán a legátfogóbbal és „legelvontabbal”, a röviden csak LLL-ként „apostrofált” *lifelong-learning*-gel.

1. Lifelong-learning

1.1. A *lifelong-learning* – újfajta szemléletet, paradigmaváltást igényel.

Sokan úgy gondolják, hogy a *lifelong-learning* a *felnőttoktatás-felnőttképzés* műszava, csak erre vonatkozik, és a jelenlegi alapképzéseknek egy kiszélesített és az eddigieknél hangsúlyosabb *meghosszabbítása* csupán.

Valójában az *egész* képzési rendszer számára jelent kihívást és fogalmaz meg feladatokat. A hagyományozásra váró kultúra, a képzési rendszerek rendelkezésére álló teljes emberi *tudás újraelosztásáról*, *újrastrukturálásáról* van itt szó!

1.2. LLL = „*élethossziglan tanulás*”.

A „*lifelong-learning*” fogalmának magyar fordításaként, meghonosodóban van az „*élethosszig tartó tanulás*” kifejezés használata.

Érezhető, hogy van valami sutaság ebben a szókapcsolatban. Nem inkább a teljes élethossz *végéig* tartó tanulásról van itt szó? A precíz fordítás talán „az élet teljes hosszán át tartó tanulás” lenne. De ez túl hosszú. Megfontolásra talán leginkább érdemes lenne az „*élethossziglan tanulás*” kifejezés. De van, aki az „élethossziglan tartó tanulást” ajánlja.

Talán még nem késő (miután egyik kifejezés sem terjedt túlságosan túl a szakemberek szűk körén), hogy újragondoljuk, és eldöntsük: melyik kifejezés lenne a legjobb, és melyiket lenne célszerű a jövőben egységesen használni?

1.3. A „tudásalapú társadalom” koncepciója: valójában a hatékony, teljesítőképes tudás igényét helyezi a középpontba.

Amikor a *tudásról* van szó, nagyon sokan a rendszerbe foglalt tudományos ismeretekre, a verbálisan megfogalmazható lexikális tudásra gondolnak csupán, vagy legalábbis *elsősorban* arra.

Az egész világon egyre inkább hangsúlyozott „*tudásalapú társadalom*” valójában azt jelenti, hogy a tudásnak „termelő erővé kell válnia” a *társadalom egészében*. A képzési rendszereknek az alapoktól a legmagasabb szintig, fokozott figyelmet kell fordítaniuk egy olyan tudásra (a szó legteljesebb értelmében), mely nem csupán az értelmiségi elit sajátja, hanem a társadalom életének mindennapjaiban is hatékonyan alkalmazható.

Ez a fajta tudás már nem csupán azt jelenti, hogy a társadalom egyedei mind több *ismeretet* szereznek: a tudás az ismeretek *alkalmazási képességét* (és egyre hangsúlyosabban azt) is kell, hogy jelentse. Ennek érdekében azonban újra kell gondolnunk képzési prioritásainkat, hagyományos szemléletünket és módszereinket.

Az információrobbanás, majd a mind jobban kiépülő „információs társadalom” kihívásaira a tömegtársadalmak iskolái megpróbálták úgy válaszolni, hogy meghosszabbították a kötelező képzési időt, és kiszélesítették a képzési lehetőségeket.

Azonban mára már nyilvánvalóvá vált, hogy a tanítandó ismeretek mennyiségének növekedése, az órákon „leadott” több ismeret nem feltétlenül eredményez több tudást, illetve nem feltétlenül eredményezi a társadalmi-egyéni alkalmazkodóképesség javulását. A tanulóknak egy jelentős (egyre növekvő) részét a „hagyományos”, a verbális tudást mint követelményt mindenek elé helyező képzés – a hozzá kapcsolódó képességfejlesztés hasonló igényességű és hangsúlyos megjelenítése nélkül – valójában nem készít fel az élet teljes hosszán át tartó tanulásra. A probléma – a tanár által programozott frontális tudásátadási folyamatról való leszakadás, így a tanulásra, önfejlesztésre való képesség elcsökevényesedése – már az általános iskolában megjelenik; a szakképzés bizonyos képzési formáiban, („a kiskettes szemlélet” jegyében) kényszerű engedményekhez vezet, az eltömegesedett felsőoktatásban pedig a követelmények szintjének csökkentésével „oldódik meg”. Vagyis a képzés különböző szintjein – jelentős tanulói rétegek számára – a probléma nem oldódik meg, de „tovább gördül”: mindez a *felőttképzés számára sok esetben szinte már megoldhatatlan feladatként jelentkezik*.

1.4 Nem lehet többé egymástól elszigetelt külön képzési rendszerekben gondolkozni: újra kell gondolnunk a képzés egészét, ezen belül új munkamegosztásra van szükség.

Egyre gyakrabban tapasztalhatjuk, hogy az egyes képzési formák számára megfogalmazott, *elvont, spekulatív alapon kialakított követelmények* ma már nem megfelelőek. Egyre inkább és egyre konkrétabban, *a leendő társadalmi és munkáltatói igények oldaláról* jelentkeznek a képzés iránti elvárások.

Az elmúlt években egyre gyakrabban kapott hangot az, hogy a gazdaság *több, szélesebb körű és mélyebb alapozást, több képességfejlesztést* kér, és ha ez másként nem megy, a verbális-lexikális ismeretek csökkentése árán. Sokkal inkább kíván jobb kommunikációs készséget, önálló probléma-megoldást, nyitottságot és sokoldalú érdeklődést (egyáltalán: érdeklődést), szilárdabb és szélesebb körű alpműveltséget, mint olyan, részletekbe menő tárgyi tudást, melynek nagy része másnapra lehet hogy elavul. Másrészt pedig *később*, a munkába állás után, az akkori technológiáknak és munkafeladatoknak megfelelően, inkább maga a munkáltató akarja (és csak ő tudja jól) megfogalmazni és megadni a képzési igényeket a rendelkezésére álló képzési-továbbképzési rendszerek segítségével.

Egyébként iskoláink abbéli törekvése, hogy minél több lexikális ismeretet adjanak át, érthető. Ez a fajta tudás-közvetítés ugyanis egyszerűbben tervezhető és számon kérhető. Ma a követelményekben nagyobb súlyt kap, hogy a diákok ismerik-e a történelmi tényeket, az irodalmi műveket, mint hogy értik-e, és a mai életre alkalmazni-értelmezni is tudják-e azokat, szeretnek (és tudnak)-e jól olvasni. Ugyanez érvényes a szakmai ismeretekre és készségekre, de akár a kreativitást igénylő elvont-tudományos életpályákra való felkészítésre is.

Mindezekből következik, hogy a képzési rendszerben új munkamegosztás szükséges: az „*elméleti tudás*” – „*képességek (kompetenciák)*” dichotómiában a képzés alsó szintjein a hangsúly egyre inkább az utóbbiakra tevődik át, és a konkrét szakmai ismeretek oktatása egyre inkább az egyén későbbi életszakaszába kerül, és az élet végéig sem fejeződik be. Mindennek kihatása van a képzési metodikára is: a frontális-verbális ismeretközlés mellett mind nagyobb szerepet kell kapnia a kiscsoportos tréningformáknak, a szemléletes oktatásnak, később pedig (a képzés szerves részévé tett) szakmai gyakorlatoknak.

1.5. Nyitott, rugalmas, bármikor folytatható és egymásra épülő tanulási lehetőségeket kell teremtenünk az egyének számára, az élet teljes hosszára.

A képzési rendszereknek olyan szakembereket kell tudniuk kibocsátani, akik egy *nyitott, sokszínű és állandóan változó világban* is jól helyt tudnak állni.

Ez olyan tömeges és folyamatos képzés-továbbképzés megszervezését igényli, mely figyelembe veszi nemcsak a képzési igények sokszínűségét és állandó változását, hanem a képzésben részt vevőknek, *a társadalom egyedeinek rendkívül különböző adottságait, életkörülményeit*, és időben-térben szintén folyamatosan változó tudását.

Egy ilyen kiterjedt és differenciált képzés a jelenleginél nyitottabb és rugalmasabb, szervesen összeépítkező képzési rendszerben valósítható meg.

A különböző intézményi keretek és képzési formák közötti szabad (ugyanakkor jól szabályozott) átjárhatóság *megoldható* – egy megfelelő *modulrendszer* keretében.

Bátran kimondhatjuk: ha komolyan vesszük azt a célkitűzést, hogy egy nyitott, rugalmas, az egyén későbbi életútja során továbbépíthető, és folyamatosan továbbfejleszthető képzési rendszert akarunk megvalósítani: *ez egy átgondolt, következetesen felépített, átfogó modulrendszer nélkül nem, vagy csak csökevényesen lehetséges.*

2. A modulrendszerről

2.1. Egységesen használt és értelmezett modulfogalomra van szükség.

Először is tisztázni kellene, hogy mit nevezünk modulnak, mert ezen a téren jelenleg igen nagy a zűrzavar.

A *modul* szó – *általános értelmezésben* – olyan koherens, önmagában is szerves egységként értelmezhető részelemet jelent, mely egy nagyobb rendszerbe előre tisztázott szabályok szerint beilleszthető. Így például a műszaki világban úgy beszélhetünk a modulról, mint egy készülék vagy gép olyan részéről, mely több mint egy alkatrész: általában több alkotóelemből eleve összeállított-összeszerkesztett egység, ami ilyen minőségében külön is vizsgálható, jellemezhető és elemezhető. Legszemléletesebb talán a számítógép példája: egyes részelemei (így pl. a winchester, a különböző lemezmeghajtók, a hangkártya stb.) külön-külön cserélhetőek, ezáltal a rendszer részenként továbbfejleszthető – a rendszer egészének működőképessége, teljesítőképessége a részelemek együtteséből határozható meg.

A fenti logikát követve, *az oktatási rendszerek számára* a fogalom a következőképpen határozható meg: *a modul olyan tanulmányi egység*, a tananyag olyan szervesen összetartozó-összeszerveződő része, amely különböző képzési programokban és több, különböző intézmény vagy szervezet gyakorlatában is *azonos jellemzőkkel* (képzési cél, tananyagtartalom, be- és kimeneti követelmények stb.) írható le és használható.

2.2. Modul = sztenderdizált tananyagtartalom

A tantárgy jelentése éppen abban tér el a modulétól, hogy *a tantárgy* csupán *egy-egy* képzési program (tanterv) számára fogalmaz meg tartalmat és követelményeket, míg a modul széleskörű egyeztetési folyamat eredményeként, *több* szakképesítés képzési programjába (tantervébe) is beilleszthető. Vagyis alapvetően „*sztenderdizált*” modulok kialakítására kell törekednünk, ez a moduláris rendszerépítés alapja.

A régről ismert tantervfejlesztési gyakorlat szerint egy-egy új szakképesítés (vagy diploma) tartalmát, követelményeit egy-egy, az adott feladatra szerveződött (többnyire egy adott intézmény tanári kollektívájából, illetve egy szűk körből merítő) munkacsapat dolgozza ki. Egyidejűleg, vagy egymást követően, jelentkezhet egy másik hasonló kollektíva is, egy hasonló vagy rokon szakterületre vonatkozó, teljes képzési programot tartalmazó elképzeléssel. Egyeztetés az egyes kollektívák között

akkor sem „kötelező”, ha nevezetesen számottevő átfedés van a szakképesítések között; csak a jóváhagyás, illetve az ezt megalapozó döntések előkészítése során (vagyis: túl későn) érhető tetten bizonyos „rendszer szintű” koordináció, szakmai ki- és áttekintés.

A modulrendszer eleve ki kell, hogy építsen egy olyan, országos áttekintést és egyeztetést feltételező mechanizmust, amely már a modul koncepciójának kialakításakor biztosítja „a szakma”, – vagyis az adott szakterületet képviselő szakemberek, munkaadók-munkavállalók – és a tanárok képviselőit, aktív együttműködését. Minden újabb modul kidolgozásánál (és később, tartalmának a korszerűsítésénél) – bárki kezdeményezte és készítette is azt elő – egy olyan folyamatosan működő, *szakmacsoportonként* szervezett komplex szakmai-pedagógiai testületnek kell közreműködni, amely a saját szakterületét egységben látja és képviseli. E rendszerben, természetesen, nem lehetnek „intézményi modulrendszerek”, csak országos szinten „szttenderdizált” modulokból álló, *egységes modulrendszer*.

Ezt az alapelvet mindemellett nem kérdőjelezi meg az sem, hogy az ésszerűen egységesíthető tananyagrészek mellett sokféle helyi, egyedi alkalmazási lehetőség is van: egy „jól megcsinált” rendszerben ugyanis ezek a nem egységesíthető, egyedi megoldások is *beleilleszkedhetnek az egységesen kialakított keretek közé*.

2.3. Szemlélet- és struktúraváltás kell: a modul kerül a középpontba

A „hagyományos” szemlélet egységesen, szakképesítéscént „egy tömbben” megfogalmazott képzési- és vizsgakövetelményekről beszél: a szakképzési rendszer szakképesítéscént minden tantárgyra kiterjedő *központi programról*, a felsőoktatás pedig minden diploma esetében egy „összesített”, röviden meghatározott és elég általános *képesítési követelménysorról*, melyet minden intézmény autonóm módon, helyi elképzelés szerint bonthat tantárgyakra, más-más belső tananyagstruktúra mellett.

Ez a rendszer nem tár fel kellő következetességgel *azonos* tananyagtartalmakat az egyes szakképesítések/diplomák között. Noha az átfedések néha egészen jelentős mértékűek (több példa van arra, hogy egyes OKJ-szakképesítések között csak egy-két tantárgynyi eltérés van), mindegyik szakképesítés „önmagában” kíván megélni: azonos tárgyak esetén is gyakran születnek külön-külön tankönyvek, és a tanulók számára az átjárhatóság, az újabb szakképesítés megszerzéséhez a már egyszer tanultak beszámítása nem mindig valósul meg. A „hagyományos”, merev rendszer félélévekre, tanévekre lebontott, egységes-kötelező haladási ütemet ír elő, így rész-sikertelenségek esetében is évismétlésre utasít. Ezen a merevségen sokat old a felsőoktatásban bevezetett *kreditrendszer*, mely a hallgatók számára a saját szakjukon belül minden eddiginél szabadabb „belső közlekedést” biztosít. Azonban az egyik szakról a másikra való átlépés, az intézményváltás, vagy a későbbi „ráépítés” ma is nehézkes: nem természetes, hanem sokszor egyéni, helyi döntésektől függ.

Miután az egyes szakképesítések/diplomák alapvetően nem az azonosságokra, hanem az egymástól elkülönült, csak önmagán a képzési programon belül szervesen összeépítkező tantárgyak rendszerére koncentrálnak: így minden változtatás, a korábbtól valamelyest eltérő képzési cél vagy tartalom: azonnal *újabb* szakképesítés (diploma) igényét fogalmazza meg. Elindul a képesítések *túlburjánzása*, túl-

specializáltsága (amelyből egy másik specializációba is nehéz később az átlépés). A túlaprózottságra nem építhető gazdaságos *távoktatás*, ehhez nagyobb, közös egységekbe összehozott hallgatói létszámok kellenének. *Pazarlás* (és ezzel egyidejűleg hiány) van a tankönyvellátásban, a rendelkezésre álló képzési kapacitások kihasználásában. Mindezek a tünetek régóta ismertek – egy végiggondolt modulrendszer e problémákra megoldást hozhat.

Ha *a modul a meghatározó, alapvető szervezeti-szerveződési egység* a képzési folyamatban: egy adott modul elvégzése – mivel az, előre tisztázott feltételek mellett, teljes értékűen elfogadható *többféle* képzési programban eleve többféle folytathatóságot jelent a diák számára; ez a beszámíthatóság az élet teljes hosszában érvényes lehet.

Egy moduláris rendszer a szakképesítés, illetve a diploma eléréséhez megszerzendő szaktudást (és a kompetenciákat) eleve *modulonként* igyekszik megfogalmazni: a képzési program lényegében *egy modulsorból* áll össze, melyben sok más szakképesítésben is szereplő (általános képességfejlesztő, illetve általánosan alapozó) modulok, kifejezetten az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges szakmai modulok, valamint speciális, szabadon választható, kiegészítő modulok vannak (melyek helyileg esetleg különböző egyéb tárgyakkal, foglalkozási formákkal egészíthetők ki).

Egy új képzési program készítői e rendszerben a már meglévő modulkészletet eleve adottnak veszik: először is e modulok közül határozzák meg, hogy a korábban feltárt tudás- és kompetenciakövetelmények elsajátíttatásához, az új programban mely kész modulokat tudnak felhasználni és melyeket nem. Tudnivaló, hogy *azonos szakterületen, témakörben is különböző terjedelmű, felfogású, képzési célú és szintű modul létezhet!* Csak akkor kezdenek hozzá új modul kidolgozásához, ha nem találtak megfelelőt a meglévők között. Viszont egy új modul csak akkor lép érvénybe, ha már átesett a sztenderdizáció (egyúttal az: akkreditáció) folyamatán. (Érvényes ez a fakultatív, az alternatív, a „kötelezően választandó” modulokra is.)

Noha a modulrendszer biztosítja a képzésben részt vevők számára az *egyéni tanulmányi út* lehetőségét, mindemellett ki kell dolgozni egy olyan képzési algoritmust, „ideálisnak”, „optimálisnak” nevezhető képzési utat, javasolt haladási ütemet, (félévekre bontva, így felépítve), mely a többség, a különlegességektől mentes „átlagos” diák számára a leginkább megfelelő, és amely a képzésre „eredendően” számított tanulmányi idő alatt legjobban biztosíthatja a szakképesítés (diploma) megszerzését.

2.4. A modul és a kredit: nem egymást kizáró, hanem egymást kölcsönösen feltételező fogalmak.

A magyar felsőoktatásban a kreditrendszer bevezetésével tulajdonképpen már elkezdődött egy alapvető szemléletváltozás, mely a képzési programokat kisebb egységekre (lényegében – kimondatlanul is – modulokra) bontja, és ezek pontértékeinek (kreditjeinek) megszerzésében az eddigieknél szabadabb mozgásteret biztosít a hallgatóknak.

Azonban ez a rendszerépítés nem a képzési tartalom oldaláról, nem „belülről” közelítette meg a kérdést, hanem EU- (vagyis külső) hatásra, az európai kredit-átviteli rendszert (ECTS) tekintette kiindulási alapnak.

Érdekes módon, a világ fejlett országainak többségében viszonylag keveset beszélnek a modulokról – e fogalmat egyszerűen, magától értetődően használják – viszont annál többet emlegetik a modulok kreditértékeit. Amikor egy hallgató modult modulra épít: ez ugyanazt jelenti, (csak más oldalról megközelítve), mint mikor arról beszél, hogy kreditpontot (kreditet) kreditpontra építve halad előre. Márpedig az előrehaladás, a diplomához vezető út könnyebben kifejezhető egy egzakt *pont*-értékben (és a diák számára akkor, ott „izgalmasabb” is), mint a *tartalom*, a kevésbé mérhető tudásgyarapodás oldaláról.

A lényegyet tekintve, a *modul* (mint ahogy ezt már korábban kifejtettük): egy meghatározott tanulmányi egység, a tanulmányok egy lehatárolt, önállóan is meghatározott része, melynek lényegi eleme a *tananyag tartalma*, képzési célja, vizsgakövetelményei stb. A *kredit* mindennek a *számszerűen, pontokban kifejezhető mennyiségi mutatója*.

Ennek a felfogásnak egyébként megfelelő tükrözője a kreditrendszer jogi szabályozása, mely *tanulmányi pontként* határozza meg a kreditet: vagyis hogy egy kredit *hány óra munkabefektetést* igényel a hallgatóktól. Miután Magyarországon jelenleg nincs általánosan elfogadott, kidolgozott modulrendszer, a kreditrendszerre vonatkozó dokumentumok alig említik a modul fogalmát; a tartalmi jellemzők, vagyis az, hogy mely diplomához milyen, kreditponttal ellátott tantárgy fogadható el a „kreditlogika” szerint fogalmazódik meg.

Egy, a képzési tartalomra (vagyis a modulra) alapozott kreditrendszerben ismeretlen lenne az a félelem, ami a kreditrendszer kidolgozóiban a kezdetekben élt (és aminek elhárítására oly sok gondot fordítottak): nevezetesen az, hogy majd egy „kávéházi felsőoktatás” jöhet létre, vagyis hogy a hallgatók majd csak a nekik tetsző tantárgyak hallgatásával akarják összegyűjteni az előírt mennyiségű kreditpontot. A *modulrendszerben*, mint ez köztudott, a beépített immanens szabályok révén, egy, a *tartalmi követelmények által meghatározott szabadság és kötöttség* érvényesül, azaz bizonyos modulok „bemeneti követelményei”, és az egyes képzési szakaszok lezárásához szükséges modulok az előrehaladás érdekében eleve „kikényszerítenek” bizonyos sorrendiséget a hallgatóból.

2.5. A következőket megvalósított modulrendszer a jelenlegi képzési struktúra jelentős átalakítását igényli.

Ha a képzési programok egyes moduljai lesznek a képzési rendszer alapvető és meghatározó elemei, és ezek az elemek külön-külön lezárhatók és összeépíthetők, akkor ez:

- *feloldhatja a nappali, az esti, a levelező és a távoktatási formák közötti merev elkülönülést*. Hiszen lehetővé teszi, hogy valaki (egyidejűleg vagy időben elnyújtott sávban) egyes modulokat „nappali”, másokat távoktatásos vagy egyéb formában szerezzen meg, hiszen a modul „kimeneti értéke” a képzés formájától függetlenül egy és ugyanaz.

- időben és térben átjárhatóságot biztosít különböző képző intézmények között. Egy szakképesítés vagy diploma megszerzéséhez az előírásoknak megfelelő módon elvégzett, lezárt és dokumentált modulok meghatározott együttese szükséges – a végeredmény szempontjából közömbös, hogy valaki ezeket egy vagy több különböző intézményben szerezte meg.
- segítséget nyújthat a kétciklusú felsőoktatás új rendszerének kialakításához. Ugyanis, egy BSc-szint elérése többféle, különböző modulokból lehetséges. Ezen belül bizonyos modulok bizonyára a munkaerő-piaci kimenetben lesznek hasznosíthatók, bizonyos más modulok viszont az MSc fokozatba való átlépés előfeltételei lehetnek. Így a hallgatók „szabad” modulválasztása eleve meghatározhatja, hogy később melyik irányban van továbblépési lehetőségük, illetve később a választott irányban megfelelően, milyen modulokat kell pótlólag felvenniük. (Természetesen lehetnek olyan modulok is, amelyek bármelyik irányban hasznosíthatók.) A moduláris gondolkodásmód egy sokkal árnyaltabb kimeneti-átszámítási rendszer kialakítását teszi lehetővé, mintha valami „egységes”, „egy tömbből faragott” BSc-képesítést határoznánk meg.
- a nyitott képzési formákat, – különösen az egyre nagyobb jelentőséggel és képzési volumenben jelentkező felnőttoktatást – új megvilágításba helyezi, és újragondolandóvá teszi a tanuló, illetve a hallgató fogalmát.

Egy „hagyományos” képzési formában pontosan meghatározható, hogy ha valaki tanuló vagy hallgató egy intézményben, akkor hány féléves képzési keretek között hányadik éves, és ennek megfelelően milyen órarendi eloszlásban, éppen milyen tárgyakat kell tanulnia. A moduláris rendszer viszont lehetővé teszi, hogy valaki egy félévben – bármilyen, egyéni megfontolásból (pl. munkahelyi leterheltség miatt) csak néhány, esetleg csak egyetlen modult vegyen fel. Ráadásul, ezek a modulok (bizonyos, előre megtervezett szigorítások mellett), több féléves-éves kihagyással, „szakaszolva” is megszerezhetők. Ilyen helyzetben (főleg a „kihagyott” félévekben, tanévekben) nehéz lenne folyamatos tanulói-hallgatói státuszról beszélni. Nyilvánvaló, hogy ilyen „részleges” vagy „kihagyásos” tanulási lehetőségek mellett már felborul minden korábbi, „normális”, teljes értékű tanulókat feltételező nyilvántartási és számítási rendszer.

Át kell állni a modulonkénti gondolkodásra:

- a tanulók/hallgatók nyilvántartásában, a statisztikában,
- a képzési normatívák, támogatások számításában,
- a tanulmányi szabadság, a tandíj, a diákhitel összegének megítélésében,
- és mindez újabb nehézségeket, újfajta szervezési módszerek alkalmazását, szükségességét jelenti az órarend-készítésben, a hallgatói létszámtervezésben stb.

A fentiekben vázolt szemlélet és gyakorlat igénye mindenképp a *felnőttoktatásban* jelentkezik. Ezért talán a jogi szabályozásnak is itt kellene váltania mielőbb, vagyis modulonként (és nem hallgatónként) kellene meghatároznia a normatív támogatásokat, s egyáltalán a modularitást mint alapkövetelményt és szervezési alapelveket megfogalmaznia.

2.6. El kell osztani a moduláris rendszer értelmezése és megítélése körül tapasztalható félreértéseket, a közömbösséget és a megnemértést

Miután a modularitás az európai oktatási rendszerekben sem általános, Magyarországon kevés előzménnyel rendelkezik, és a jól működő hazai modulrendszerek is egymástól elszigeteltek, csak szűk körben ismertek – nem csoda, ha sokan idegenkednek tőle, és ellenérzéseiket fogalmazzák meg.

Ami viszont elgondolkoztat, hogy akik ellenérzéseiket elutasításban fejezik ki, többnyire soha nem láttak egy jól működő modellt, soha nem szerezhettek pozitív élményeket, meggyőző érveket e rendszerrel kapcsolatban. Számukra csak annyi érzékelhető, hogy itt valami olyan jelenségről van szó, amely megkérdőjelezi egész eddigi gondolkodásmódjukat, felborítja egész eddigi, akár már rutinból is végezhető gyakorlati munkájukat. Ez gyakran belső elbizonytalanodáshoz vezet, és olyan, szinte közhelyszerű véleményeket és kifogásokat hoz felszínre, amelyeknek való-ságalapja kevés; a megfogalmazott negatívumok jelentős része egy körültekintően kiépített rendszerben elhárítható. (Ugyanilyen nehézségekkel egyébként szembe kell nézniük minden újfajta gondolkodásmódot igénylő fejlesztés képviselőinek. Lásd: kreditrendszer, távoktatás, e-learning, az egyenrangúságát elfogadtatni kívánó felnőttképzés stb.)

E helyen, most csupán néhány, gyakran hangoztatott kritikával szemben szeretnék megfogalmazni néhány ellenvetést.

– *A modulrendszer nem jelent diktatúrát.*

Ahogy a „hagyományos” központi tanterv vagy egy megjelentetett képesítési követelmény is egy „közmegegyezés”, a „közös nyelven beszélés” érdekében fogalmaz meg bizonyos követelményeket, lényegében a modul is ezt teszi – csak éppen kisebb egységekre bontva, és konkrétabb formában. Ez még nem teszi lehetetlenné a tanári egyéniség kibontakozását – csupán az „éppen kívánatos” keretek közé helyezi. Egyébként a modulrendszer a legtöbb nyugat-európai országban éppen nem a központi akarat nyomására – hanem önként vállalt együttműködés eredményeként jött létre: egyes iskolák rájöttek, hogy tananyagaik összehangolásával és kölcsönös elfogadásával ésszerűsíthetik munkájukat, ráadásul képzésük értéke is növekszik: egy „sztenderdizált” modul szélesebb körben „értékesíthető” – ez mind az intézmény, mind a diák számára hasznos.

– *A modulrendszer nem uniformizál.* (Legfeljebb csak a kívánatos mértékben).

Szó sincs arról hogy a modulrendszer azt jelentené, hogy egy szaktárgyat az ország összes iskolájában azonos tartalommal, azonos szakirodalomból, azonos formában kellene oktatni.

Először is, minden modulban van egy „szabad sáv”, amit az intézmény vagy a szaktanár maga tölt ki tartalommal. A tanárnak nagy szabadsága van abban, hogy a legfontosabb „sztenderd” követelményeket milyen formában és módszerekkel váltja valóra.

Ezenkívül, egy kiépült modulrendszerben azonos szakterületen, témakörön belül több, különböző terjedelmű, képzési célú és szintű modul létezhet.

Egy új képzési program előkészítői válogathatnak, hogy a készletből melyik a számukra legmegfelelőbb modul, amit beépíthetnek a saját programjukba. Ha a képzési koncepciójuknak egyik sem felel meg, kezdeményezhetik egy új modul

rendszerbe állítását. Ha ezt nem tudják vagy nem akarják – képzési céljuk egyedisége, különlegessége folytán – ezt is felvállalhatják: ez így tiszta helyzetet teremt abból a szempontból, hogy ez a tananyagtartalom nem lesz beszámítható más képzési programokba. Ha egy képzési programban túl sok egyéni megoldás (nem sztenderdizált tantárgy) van, és így a képzés már nem feleltethető meg a *modulonként* meghatározott képzési követelményeknek: ez már az adott szakképesítés vagy diploma állami elismerhetőségét veszélyeztetheti. De egy ilyen „speciális” képzési program is tartalmazhat sztenderdizált, szabályosan lezárt modulokat: ezek elvégzése még ilyen esetekben is beszámítható egy későbbi továbbtanulás vagy tanulmányi korrekció esetében.

– *A modulrendszer nem töri le a képzésben jelentkező egyéni kezdeményezéseket, az egyéni megoldásokat.* (Csupán azt nem engedi meg – mint ahogy ez egyébként más rendszerekben is kívánatos volna –, hogy ezek a megfogalmazott alapkövetelmények rovására érvényesüljenek.)

Teljesen természetes, ha a felsőoktatási intézmények – a professzoraik vagy a meghívott előadók egyéni karakterének, speciális kutatási területeinek és szakmai ambícióinak megfelelően – speciális kollégiumokat, szemináriumokat hirdetnek meg. Ezt a dicséretes és fontos képzési formát nem kell (de többnyire nem is lehetne) „sztenderdizálni”, hiszen ez szorosan kötődik a tanár egyéniségéhez, a képző intézmény sajátos profiljához, vagy a kínálgató egyedi alkalomhoz. Az ilyen oktatási kereteket célszerű kiegészítő vagy fakultatív, esetleg „kötelezően választható” tantárgyként meghirdetni. Az ilyen stúdium az adott intézményben *kreditértéket is kaphat*, de csak a „helyi érték” elfogadottság lehet „automatikus”: értéke más intézményekben továbbra is esetleges, beszámítása a jelenlegi gyakorlatnak megfelelő szubjektív döntésektől függ.

Az egyéni kezdeményezéseket illetően, a modulrendszer annyiban jelenthet korlátozást, hogy kizárja azt a fajta „tanári szabadosságot”, hogy egy, a követelmények között szereplő modultartalom *helyett* kapnak a hallgatók „valami mást”, „elkalandozó” előadások sorozatát, ezáltal a hallgatók a tényleges, elsajátítandó tananyag megtanulásában tanári segítség nélkül, túlságosan magukra maradnak.

– *A felsőoktatási intézmények autonómiája megmarad*, de épp a kimunkált, előírt képzési tartalmak „aranyfedezetének” védelmében, ésszerű, az eddigieknél pontosabban meghatározott keretek közé kerül.

A modulrendszer – kétségtelen – megkívánja, hogy a modulonként meghatározott képzési-képesítési követelmények (melyek a tanárok és a gazdaság képviselőinek „egyessége”-ként fogalmazódtak meg) a képzés során érvényesüljenek. A végzettség továbbbepíthető volta és a munkaerő-piaci igények azt kívánják, hogy egy más-más egyetemen vagy főiskolán, ugyanazon a szakon szerzett mérnöki, közgazdasági vagy bármely más diploma tudás- és kompetenciataralma között ne legyenek túl nagy különbségek, és a rögzített alapkövetelmények érvényesítésében ne legyenek túl nagy hézagok és másképp értelmezések.

– *Nem lenne szerencsés a modulrendszer bevezetését egy adott „fordulónapra” bejelentve, általános és kötelező jelleggel „elrendelni”.*

Mindenképpen tanácsos, és meg is oldható a *fokozatosság*, és a „békés egymás mellett élés”.

Természetesen feltétlenül szükséges a fejlesztési koncepció és a modulrendszer részletekbe menő előzetes végiggondolása, de ezen belül lehetséges – az előre tisztázott kereteknek és szabályoknak megfelelően – először azokat a sztenderd modulokat kidolgozni, amelyek szükségességében egyetértés van, melyek nagyobb viták nélkül, viszonylag könnyen bevezethetők. És ha megérett a felismerés, hogy több képzési programban szereplő tantárgy azonos vagy közel azonos tananyag tartalmát ésszerű lenne egységesíteni, akkor jöhetne létre a (jóval nagyobb konvertibilitást jelentő) modul. (A modularizáció folyamatát állami – finanszírozási és egyéb – eszközökkel támogatni, ösztönözni lehet.)

2.7. Együtt élhet a tantárgy és a modul

Iskolatípustól, képzési formától függő mértékben – akár hosszabb távon is – elvileg egymás mellett élhet a tantárgy és a modul. Egy ilyen toleráns és nyitott rendszerben, tulajdonképpen elképzelhető lenne az is (főleg az átmeneti, kezdeti időszakban), hogy az intézmény (vagy a képzési vállalkozás) maga döntse el, hogy a képesítési követelményeket figyelembe véve, egy adott stúdiumot tantárgy vagy modul formájában oktat. Hiszen mindenki számot vehet azzal, hogy *a tantárgy* egy képzési program olyan részelemeként értelmezhető, melynek elsősorban „*helyi értéke*” van: csak *egy* szakképesítés vagy egy szak keretén belül értelmezhető. Ezzel szemben *a modul* az azt elvégzőnek egyértelmű, *elismert és természetes beszámíthatóságot és továbbépíthetőséget* jelent majd élete későbbi szakaszában, *több* különböző képzési program keretén belül is. Ezáltal mind a képző, mind a képzésben részt vevők számára „konvertibilissé”, „piacképesebbé”, és így értékesebbé válhat.

A tantárgy és modul kombinatív alkalmazása rendkívül változatos és sokszínű megoldásokat eredményezhet, és szinte minden képzési elképzelés és koncepció megvalósítását lehetővé teszi.

Példaképp említhetjük a házépítést: ennek során sem „kötelező” szabványosított téglaikat és építőelemeket használni – csupán ez *rendkívül ésszerű és gazdaságos*. Az esetek nagy részében semmilyen előnnyel nem járna, ha minden ajtót-ablakot és egyéb elemet egyenként kellene méretezni és legyártani. Ugyanakkor a szabványosítás *egyáltalán nem zárja ki* azt a lehetőséget, hogy aki akar, egyénileg megtervezett, teljesen speciális építőelemeket terveztesen és építsen be.

3. A kompetencia

3.1. Értelmeznünk kell a kompetencia fogalmát a képzési rendszerek számára

A *kompetencia* a gazdasági teljesítőképességre orientált képzési rendszerek egyre fontosabb és egyre gyakrabban használt műszava.

A „hagyományos” pedagógia számára a tanulói teljesítménykövetelmények árnyaltabb meghatározásához elegendőnek mutatkozott az „ismeret-jártasság-készség” fogalmak használata, ugyanakkor a középpontban álló „*tudás*” szó elsősorban a lexikális, memorizálható ismeretek birtoklását jelentette.

A kompetencia kifejezés mai használata tulajdonképpen nem pszichológiai, hanem sokkal inkább gazdasági-munkaerőpiaci fogantatású. Ugyanis a gazdaság egyre kevésbé elégszik meg azzal, hogy valaki valamit (egy technológiai leírást, tudományos ismereteket, szabályzatokat stb.) *tudjon*, számára az a fontos, hogy a munkaerőként jelentkező szakember valamit *meg tudjon csinálni*.

E követelmény fejeződik ki a magyarra egyetlen szóval nehezen lefordítható kompetenciafogalomban. A kompetencia *teljesítőképes tudást*, a megszerzett tudásnak és a meglevő személyes adottságoknak, készségeknek egy adott, konkrét környezetben való *alkalmazási képességét* jelenti. A kompetencia: szakavatottság, beavatottság, felkészültség, szakértelem.

3.2. A kompetenciaelv alkalmazásának szükségessége nem csak az elmélet szintjén vetődik fel, de megjelenik a képzési rendszerek mikrostruktúrájában is.

A most szerveződő moduláris rendszerekben a képesítési követelmények meghatározásánál nem csak azt fontos tisztázni, hogy egy modul milyen *elméleti tudást* (ismeretszintet és mennyiséget) igényel, de azt is, hogy a képzés résztvevőinek milyen feladatokat milyen jártassági szinten kell tudniuk *megoldani*, milyen ismeretet milyen formában és milyen szinten kell tudniuk *alkalmazni*. Bár e kettő szorosan összefonódik, mégis használatos az a megkülönböztetés, miszerint attól függően, hogy melyik tartalmi elem a meghatározó, beszélhetünk „*tudásalapú*” vagy „*kompetencia-alapú*” modulról. A mai képzési rendszerekben megfigyelhető, hogy a figyelem az előbbiekről egyre inkább az utóbbiakra helyeződik át.

Természetes, hogy bizonyos tananyagegységekben (pl. matematika, kémia stb.) az alapismeretek megszerzése, az elméleti-lexikális tudás fejlesztése az alapvető (tudásalapú modul). Viszont vannak olyan stúdiumok, melyek kifejezetten bizonyos alapkészségek, általános kompetenciák (lásd: viselkedéskultúra, kommunikáció) gyakorlati elsajátíttatására irányulnak (kompetenciaalapú, vagy kompetencia-modul).

E két követelménykör összekeverésére illetve félreértelmezésére valló szemléletes példa lehet az a tankönyv, amely (a bizonyos szakképesítésekhez feltétlenül szükséges) tárgyalási-kommunikációs készség fejlesztése érdekében készült. E könyv leginkább egy általános pszichológiai főiskolai jegyzet elméleti tananyagának miniatürizált-zanzásított tömörítvénye, a tudásfelmérő kérdések is csak a lexikális ismeretekre kérdeznek rá. Ez a szemléletmód ebben a közegben zsákutca: a megadott óraszám még a fogalmak és a megállapítások frontális ismeretközlés szintű „leadására” sem elegendőek, nem hogy helyzetgyakorlatokra, kommunikációs-szituációs játékokra – vagyis arra, hogy e modul keretében a tanulók a gyakorlatban alkalmazható tudást, kompetenciát szerezzenek.

Egy-egy szakképesítés (vagy diploma) megszerzéséhez a diáknak kompetenciák egész sorát kell elsajátítania: ezek azonban nem ömlesztve vagy „leltárszerűen” kerülnek meghatározásra, hanem *modulokra lebontva*.

Élve azzal a sajátossággal, hogy a modulok önmagukban is önálló szerves egységet alkotnak, – több ország (elsősorban felnőttképzési) gyakorlatában polgárjogot nyert az önálló „*kompetenciakurzus*” fogalma, és az ennek lezárását jelentő „*kompetenciabizonyítvány*” kiadásának gyakorlata. Egy kompetenciabizonyítvány értéke

több mint az egyes kompetenciamodulok elvégzésekor kiadott tanúsítványé. Egy ilyen bizonyítvány megszerzéséhez általában *több*, meghatározott struktúrába szerveződött modul elvégzése szükséges, sőt bizonyos záróvizsga követelményével is járhat. Leggyakrabban 2-3 modul szükséges egy kompetenciabizonyítvány megszerzéséhez (mintegy 200-300 kontaktórás képzési idővel.) De vannak olyan modulok is, amelyek elvégzése egymagában is elegendő egy ilyen bizonyítvány megszerzéséhez.

Maga a kompetenciabizonyítvány is kaphat állami elismerést: de ez még nem jelent államilag elismert *szakképesítést*. Ehhez még további tanulmányok, vagyis a szakképesítés követelményeinek, a képzés belső logikájának megfelelő, további modulok megszerzése szükséges: a kompetenciabizonyítványhoz megszerzett modulok beszámíthatóak a szakképesítéshez is. Vagyis *a kompetenciakurzus moduljaira építve*, („egyirányúan”, céltudatosan gyűjtött modulokkal, esetleg több kompetenciakurzus moduljainak összeépítésével), *rendezett körülmények között el lehet jutni a szakképesítéshez*. A folytatás azonban nem kötelező – maga a kompetenciabizonyítvány, a munkaerőpiac meghatározott szegmensében, meghatározott szinten, önmagában is értékesíthető.

3.3. A kompetenciák feltárása és beépítése a képző programokba: sajátos metodikát és másfajta szemléleti megközelítést igényel

Egy képzési program megtervezése és megvalósítása tulajdonképpen sokkal könnyebb, ha csak az átadandó és számonkérendő *ismeretekre* vagyunk tekintettel. Ezeket ma már megfelelő rutinnal tudják a tanárok „kiporciózni”, tankönyv formájában vagy tanórákra bontva (előadásos formában) közreadni, és feleltetéssel, vizsgákkal vagy tesztlapokkal számonkérni.

Bár a munkáltatók egyre inkább kompetenciákra (is) orientált képzést várnak az iskoláktól, az általuk jól ismert munkahelyi közegben szükséges kompetenciák listáját mégsem tudják készen átnyújtani a tantervfejlesztőknek: ez a feladat csak szoros együttműködésben, meghatározott módszerekkel tárható fel.

Ma is gyakori, hogy a tantervkészítők írásban vagy „elbeszélgetés” formájában kérnek véleményt, javaslatokat az elképzelt új szakképesítéshez, majd a kész programok véleményezésével gondolják megoldani a „gazdasággal való együttműködést”. (Néha jól finanszírozott EU-projektekben is megelégszenek ilyen felszíni megoldásokkal.) Úgy tűnik, ma még nem tudatosodott eléggé, hogy a képzés alapjául szolgáló kompetenciák feltárását külön-külön sem a tanárok, sem a gyakorlatban dolgozó szakemberek nem tudják jól elvégezni. Ez közös műhelymunkát igényel, melyben a gazdaság szakemberei, mint „megrendelők”, képviselik a „megcélzott” szakterület közegében jelentkező (elméleti és gyakorlati) követelményeket, és a tanároknak (illetve az erre kiképzett pedagógiai fejlesztőknek, minthogy ez több országban külön szakma) kell ismerniük azt a technikát, módszert, amellyel a kompetenciák feltárhatóak, és tantárgyakba-modulokba rendezett képzési programokban és követelményekben megjeleníthetők.

Örvendtes, hogy e technikák egyik formája Magyarországon is ismert: „DACUM-módszerként” van meghonosodóban. Maga a mozaikszó alapja tulajdonképpen semmitmondó (Development of a curriculum = tantervfejlesztés), de ez a

fogalom a képzési szakma számára egyre inkább a „brainstorming” jellegű, intenzív kiscsoportos műhelymunka Kanadából ismert módszerét fejezi ki. Kár, hogy e módszer alkalmazói gyakran csak a kompetenciák feltárásáig (a DACUM-tábláig) jutnak el, és ezek komplett „kompetenciamodulokba” szerveződése már elsikkad.

3.4. A „kompetenciakurzus”, a „kompetenciaképesítés” valójában nem új találmány, a mai gyakorlatunkban is él, csak éppen nem ilyen néven nevezzük, és nem rendeződik össze koherens rendszerre.

a) Nem kell messzire menni, ennek belátásához elegendő felütni az *Országos képzési jegyzéket*. Egy 2000. évi elemzés szerint, az OKJ-ben akkor szereplő 934 szakképesítés több mint egyharmada (34%) egyéves vagy annál rövidebb képzési idejű volt. (Olyan szakképesítést is találtak, amelynek a megszerzéséhez csupán néhány órás képzés volt szükséges.) Megoldásként felvetődött, hogy a két évnél rövidebb képzési idejű szakképesítéseket egyszerűen törölni kellene a jegyzékből. Kézenfekvő lenne ezeket a szakképesítéseket – a gazdaság, „a szakma”, a szakterület képviselőivel újragondolva, tartalmában korszerűsítve – egy új struktúrában, egy külön rendszerben (nevezetesen: a kompetenciaképesítések között) elhelyezni.

b) Az *iskolarendszeren kívüli képzések* területén (mintegy évi százezres nagyságrendben) találhatunk (szinte kizárólag üzleti alapon szervezett) „tanfolyami jellegű” képzést, elsősorban a regionális képzőközpontok, az egyetemek-főiskolák továbbképzési központjai, és a különböző képzési vállalkozások gazdag választékában. Ide sorolhatjuk a művelődési házak, népfőiskolák köznap-praktikus ismereteket adó és részben munkaerő-piaci képzést jelentő tanfolyamait, sőt a pedagógus-továbbképzésre szakosodott intézmények kínálatát is. E képzések jelentős része csak „helyi értékű” képesítést ad, aminek nincs állami elismerése. Az ilyen kompetenciaképzéseket az érintettek többnyire az OKJ-be erőltetéssel próbálják „hitelesíttetni” – ahelyett, hogy egy *külön*, állam által elfogadott képesítési formát sürgetnének.

c) Tulajdonképpen a kompetenciakurzusok közé sorolhatjuk a több felsőoktatási intézményben az alapképzés keretében szervezett, a diploma mellett kiegészítő *betétlappal* záruló, de külön szakképesítést nem adó képzéseket. (Ide tartoznak például a nappali hallgatók tanítói diplomájával együtt – fakultatív módon, vagy „kötelezően választható formában – megszerezhető drámajáték-vezetői, alapfokú könyvtárosi, falusi színjátszócsoporthoz vezetői stb. kiegészítő képesítések.)

d) A *felsőoktatásban* – jogszabályok által szabályozott formában – több száz, diploma után megszerezhető, „szakirányú továbbképzés” néven szereplő specializációs szak van. Ezek – bár tipikus felnőttképzésnek lennének minősíthetők – logikájukban, módszereikben, minősítési rendszerükben sokkal inkább kötődnek a nappali alapképzéshez, mint a felnőttképzés, kompetenciaképzés sajátosságait érvényesítő gondolkodásmódhoz.

e) Miután a világ fejlett országaiban a kompetenciakurzusok széles választéka található, az ezek végén megszerezhető *Certificate* (tulajdonképpen tipikus kompetenciabizonyítvány) egyike-másika a munkaerőpiacon többet ér, mint egy diploma. Egyre több olyan képzést találunk Magyarországon is, amely eleve bizonyos *külföldi program átvétele*, és több mint adaptáció. Szervezői kifejezetten arra törekszenek,

hogy az „eredetivel” azonos értékű, nemzetközileg elismert képesítést adjanak ki. (Hazai hivatalos elismerésük ugyanis a jelenlegi rendszerben nem megoldott.)

A felsorolt képzési formák általános jellemzője, hogy többnyire *nem modulárisan* építkeznek (kivéve a külföldi, eleve moduláris képzések adaptációit). A képzések többsége teljesen egyedi, nem számítható be (sem részleteiben, sem teljes egészében) más képzési programokba, az átjárhatóság, átláthatóság nem biztosított, vagy igen korlátozott.

Megjegyzendő, hogy némi előrelépés azért várható az iskolarendszeren kívüli képzésekre vonatkozóan, hiszen a felnőttképzési törvény kiépíti a nyilvántartás, a finanszírozás és a minőségbiztosítás minden eddigénél átfogóbb rendszerét. Ugyanakkor ez a törvény sem vállalja fel a jelen dolgozatban felvázolt átfogó reform minden elemét, így például a modularitás alapelve emelését, a kompetenciabizonyítvány elismertetését és beillesztését a rendszerbe, az egyes rendszerek átjárhatóságának, összeépítésének széleskörű lehetőségét. Ehhez még további szakmai-fejlesztő munka, sok egyeztetés és konszenzus szükséges, mind a döntéshozók, mind az érintettek széles körében. Egyelőre azonban még csak az alapelvek felvázolásánál, és egyáltalán egy átfogó, nagyívű reform első tétova megfogalmazásainál tartunk.

3.5. A modularitás – a kompetenciaelv érvényesítésével – a jelenlegi, elkülönült rendszereket egységes, átlátható struktúrába szervezheti, melyben egy új képesítési-minősítési forma: a kompetenciabizonyítvány is polgárjogot nyerhet.

A – javaslataim szerint – kiépítendő egységes szemléletű rendszerben a szaktudást, a képzettséget *három, állam által elismert „kimeneti minősítési” formában* lehet megszerezni.

Ezek:

- egyetemi-főiskolai *diploma*,
- az OKJ-ban szereplő *szakképesítés*,
- *kompetenciabizonyítvány*.

Ez utóbbi köré – a meglévő rendszerek leginkább idetartozó elemeiből – egy új képzési szektor épülhet ki, melynek saját szabályai, jellemzői vannak, ezek szerves egységet alkotnak, és harmonizálnak az egyéb képzési szektorokkal is. E szektor tulajdonképpen a jelenlegi „iskolarendszeren kívüli képzés” továbbfejlesztett, szélesebben értelmezett változata, mely új összefüggéseket, kapcsolódási lehetőségeket teremt az egyéb képzési szektorokkal is.

A kompetenciabizonyítványhoz vezető képzések általános jellemzői:

- *Moduláris felépítésűek*, de a kompetenciakurzusok modulkészlete nem különül el mereven az egyéb rendszerekétől: az e kurzusok programjaiban szereplő modulok legnagyobb része teljes értékű építőkockája lehet egy OKJ-szakképesítésnek vagy egy egyetemi-főiskolai képzésnek is. Mindez fordítva is igaz: egy szakképesítés vagy diploma birtokában, egyes kompetenciakurzusok esetében a korábbi képzés moduljainak beszámításával, továbbbépítésével lehet újabb szakképesítést, specializációt szerezni.
- A lifelong-learning koncepció szellemében, a jövőben az iskolai rendszerű szakképzések várhatóan még inkább szélesebb sávú, alapozó jellegűek lesz-

nek, és a *specializáció jelentős része átkerül a kompetenciakurzusok világába.*

- Míg az első szakképesítés vagy diploma megszerzéséhez elsősorban az államnak kell jelentős anyagi áldozatokat vállalnia, a továbbképzés *finanszírozásában elsődleges szerepet kap a gazdaság, a munkaadók*, ide értve a befizetéseikből képződő alapokat is.
- A kompetenciák megszerzésében nagy szerepe van a munkahelyen szerzett szakmai tapasztalatoknak. Így a felnőttkori tanulás során lehetőség nyílt arra, hogy a képzésben részt vevők *felmentést vagy könnyítéseket kapjanak* bizonyos kompetenciamodulok elvégzése alól. Így például indokolt és méltányos lehet, hogy ha valaki megfelelő módon igazolni tudja hogy egy megadott szakterületen, illetve munkakörben hosszabb ideig „érdemi beosztásban” dolgozott, és így széleskörű és megalapozott szaktudásra és jártasságra tehetett szert, akkor az e jártasság (kompetencia) megszerzésére irányuló modult ne kelljen felvennie a tanulmányai során. Esetleg csak az óralátogatás vagy az előírt szakmai gyakorlat alól kaphasson felmentést, és csupán az elméleti vagy a gyakorlati vizsgát kelljen letennie.

A kompetenciakurzusokra – miután azok elsősorban felnőttek számára szerveződnek – a legkülönbözőbb előképzettséggel és szaktudással rendelkező emberek jöhetnek össze. A tanulmányi előzmények időben is szélesebb sávban húzódnak szét. Nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy egy több éve megszerzett szaktudás vagy modulérték részben tartalmában is avulhat, de a felejtés miatt is veszíthet értékéből és felhasználhatóságából. Ezért – bár a beszámíthatóság az elvek szintjén egyértelmű – ehhez a gyakorlatban igen *pontosan kidolgozott szabályok* kellenek. A beszámítás lehetősége nem lehet korlátlan, nem lehet teljesen „automatikus”.

- A korábban szerzett ismeretek (gyakorlat és szaktudás) „értékcsökkenése” még a korábbi végzettség formális beszámíthatósága esetén is jelenthet problémát: a rendszernek erre is fel kell készülnie. Erre is találhatunk külföldi példákat: a képzés elején vagy közben tapasztalt „tipikus”, tömegesen jelentkező tudáshiányra eleve kidolgoztak különböző „hídprogramokat”, *kiegészítő-felzárkóztató*, „*korszerűsítő-aktualizáló*” modulokat. (Arra is van példa, hogy az intézmény maga, szervezeten biztosítja az egyéni korrepetálás lehetőségét is.) A hazai fejlesztés során is gondolnunk kell majd ilyen lehetőségekre. Mindez tovább javítja majd a kiépülő modulrendszer rugalmas alkalmazkodóképességét, széleskörű használhatóságát.
- A kompetenciakurzusok esetében – mivel ezeknek mindenképpen *konkrét, aktuális, közvetlen* munkaerő-piaci igényeket kell kielégíteniük – a jelenleginél *rugalmasabb, más jellegű* (az „akadémikus” tudás helyett sokkal inkább a gyakorlati igényekre koncentráló) *minősítő-akkreditáló testületekre* illetve *szervezetekre*, *gyorsabb engedélyezési, nyilvántartásba vételi eljárásokra* van szükség.
- A képzési rendszernek figyelembe kell vennie, hogy a vállalatoknak, vállalkozásoknak vannak időnként *egészen speciális, egyedi és alkalmi képzési igényei* is, melyek talán sehol máshol, sőt magánál a cégnél sem fognak megisméltódni. (Például egy új gépsor beállításához, működtetéséhez szer-

vezett „betanító képzés”). Ilyen esetekben nincs szükség (és nincs is idő) az országos sztenderdizációs eljárás lefolytatására. Ugyanakkor indokolt lehet, hogy a vállalat elszámolhassa (a szakképzési hozzájárulás terhére) e képzés költségeit. Ez a helyzet azt igényli, hogy (az országos érvényű, sztenderdizált, akkreditált modulokból álló, az állam által általánosan elismert kompetenciabizonyítványok mellett) legyenek, lehessenek *helyi (helyi értékű) kompetenciabizonyítványok* is, melyek az előírások szerint nyilvántartásba kerülnek ugyan, de a tanultak „nem válthatók át” más képzésekhez.

4. Befejezés

A fentiekben csupán három fogalom köré szerveztem mondandómat, azonban azt szerettem volna érzékeltetni, hogy egy, a mai követelményeknek megfelelő, korszerű és hatékony képzési rendszer kialakításához alapvető paradigmaváltás, átfogó reform kell, melyben az általam exponált fogalmak alapvető jelentőséggel bírnak.

Jómagam megmaradtam a problémafelvetésnél és a kínálkozó alapelvek, fő irányok és megoldási lehetőségek felvázolásánál. Remélem, ezzel indítást adtam a rendszerfejlesztést segítő és előbbrevívó elvi és szakmai vitákhoz.